

Metodología: pieza clave en Educación para la Paz y los Derechos Humanos

Mtro. Gerardo Pérez Viramontes

Centro de Investigación y Formación Social

ITESO

"Entre todas las actividades que se realizan en el mundo de la educación, quizás la de educar para los derechos humanos ha resultado la más equívoca, la más estéril y la que ha provocado más desalientos. La palabrería aquí ha resultado infernal"¹
(Luis Pérez Aguirre)

Contexto.

En octubre de 1995 nace formalmente en el ITESO el Programa Universitario de Derechos Humanos y Educación para la Paz (PUDH-EP) como una instancia específica de la universidad, dentro del organigrama, con presupuesto, instalaciones y personal propios abocados a investigar, difundir y educar en relación a este tipo de temáticas. A cinco años de distancia es posible identificar logros y errores en las acciones realizadas, pero también contamos con una serie de intuiciones, saberes y experiencia acumulada suficientes, susceptibles de ser compartidos. Esta será la intención que guíe la presente exposición. En otros espacios hemos pretendido explicitar qué significa educar en Paz y Derechos Humanos (EPDH) desde la universidad². El énfasis que ahora queremos darle a nuestra reflexión es en relación a la metodología: ¿cómo traducir ese conjunto de postulados éticos, jurídicos y filosóficos declarados internacionalmente como universales, en propuestas educativas concretas para nuestras instituciones, grupos, profesores, estudiantes, etc.? A sabiendas de que en materia educativa no existen recetas válidas para todos los contextos, ya que cualquier propuesta debe ser siempre adaptada a los individuos concretos que se forman y a la situación específica en la que se

¹ Pérez A., L. "Educar en Derechos Humanos es al revés". Separata interna del Boletín de la Red Latinoamericana para la Paz y los Derechos Humanos. CEAAL. Mayo 1993.

² Peralta, C. y Pérez V., G. "Profesores universitarios y Derechos Humanos". Renglones. Revista del ITESO. Año 13. No. 39. Dic. 1997. Pérez V., G. "Educación universitaria y Derechos Humanos". Renglones. Revista del ITESO. Año 12. No. 35. Ag.-Nov. 1996. Rocha Q., J. "Retos y obstáculos en la formación de profesores universitarios en derechos humanos". En: Pérez V. G. Educación, Paz y Derechos Humanos. Guadalajara. ITESO. 1998.

desenvuelven, consideramos, junto con Honore, que la *interexperiencia* es uno de los ingredientes esenciales de todo proceso educativo.

"Es la interexperiencia del entorno humano lo que constituye el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su 'forma'"³

¿Por qué abordar la EPDH desde una perspectiva metodológica?

Tres experiencias:

a.- Recientemente tuvimos la oportunidad de participar en una mesa de discusión titulada "La Educación a la luz de los Derechos Humanos" en el marco de la Cátedra Paulo Freire del ITESO⁴. Luego de varias horas de discutir sobre lo que significa la universalidad de los Derechos Humanos, la importancia que tiene la apropiación individual de este discurso, qué se entiende por educar "*en*" y "*para*" los Derechos Humanos...; la mayoría de los participantes en la mesa (alumnos de licenciatura, maestros de primaria y universitarios, activistas de ONG, animadores de grupos parroquiales...), de diferentes maneras manifestaban una misma inquietud: "*sí, estamos de acuerdo con todo lo que se afirma pero, ¿cómo lo hacemos?*".

b.- Hace algún tiempo, para comprender la disposición personal que tienen los profesores universitarios hacia este tipo de temáticas, los miembros del PUDH-EP nos dimos a la tarea de realizar un diagnóstico entre los maestros del ITESO⁵. Al discutir los resultados del diagnóstico con una persona experta en EPDH⁶ enfáticamente nos sugería: "*cualquier acción que quieran realizar para formar en Derechos Humanos a los maestros tienen que formularla muy bien en términos metodológicos. Deben tener claro cómo van a convocarlos, cuál será el proceso que quieren que vivan, qué modalidades de participación piensan implementar, etc.*"

c.- En otra ocasión, en el contexto de un "Programa para la Innovación Educativa" quienes participábamos en esta actividad exponíamos con lujo de detalles los proyectos a través de los cuales pensábamos innovar nuestra práctica docente. Los

³ Honoré, B. *Para una teoría de la formación*. Madrid. Narcea. 1980. Pág. 26

⁴ Cátedra Paulo Freire (<http://www.iteso.mx/event/simpeduc/inde.htm>). Relatoría mesa de discusión: (<http://kino.iteso.mx/~gerardpv/dh/educar-dh.html>)

⁵ Peralta, V., C., Pérez V., G. Y Rocha Q., J. Profesores universitarios y Derechos Humanos (reporte de un diagnóstico). Guadalajara. ITESO. Mimeo.

⁶ Papadimitriou, G. (Coord.) La educación para la Paz y los Derechos Humanos. Memoria del Curso y Talleres 1991-1993. Aguascalientes. Instituto Cultural de Aguascalientes. 1994.

coordinadores del programa⁷, luego de escuchar pacientemente las exposiciones; a través de sus interminables preguntas, la reformulación que hacían de lo expuesto o haciendo que cayéramos en la cuenta de los supuestos (ideológicos, filosóficos, sociológicos, económicos...) en los que queríamos fundamentar nuestros proyectos de innovación...; poco a poco nos llevaron a comprender que si no está clara la metodología como se va a implementar el proyecto que con hermosas palabras se enuncia, se estará haciendo cualquier cosa, menos educación.

Sin embargo, a pesar de que supuestamente quedaba clara la relevancia que tiene la metodología para echar a andar cualquier proyecto educativo, evaluando las acciones realizadas desde el PUDH-EP podemos constatar cómo en muchas ocasiones volvimos a reproducir los patrones educativos que toman como estrategia básica la transmisión de contenidos. Plantear la **educación en términos metodológicos**⁸ es querer hacer educación desde otro paradigma; por eso suele resultar amenazante tanto para los propios docentes como para las instituciones. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, reformular la EPDH en términos metodológicos, puede darnos nuevas pistas para innovar la educación. Veamos.

¿Cuáles son las metodologías desde la que se ha pretendido educar en Derechos Humanos?

En continuidad con el modelo tradicional, una de las formas más socorridas y sencillas para incluir los Derechos Humanos en la docencia es organizar cursos, talleres, seminarios, conferencias... con la intención de transmitir información sobre estos temas. La exposición magisterial, dentro del aula, leyendo o disertando sobre textos, dentro de un horario escolar establecido..., todas ellas características típicas de la educación tradicional, son maneras como se ha tratado de incorporar estas temáticas en los currículos. Pero,

"...no os preguntáis ustedes nunca, descubridores y difusores del saber, preparadores y transmisores del mismo, profesores y expertos en cuestiones curriculares, productores y agentes multiplicadores de cursos, ¿no os preguntáis nunca lo que cuesta a aquellos a quienes les suministráis dichos conocimientos y a quienes ustedes llamáis sus destinatarios el que los instruyáis e informéis en forma

⁷ Bazdresch, M. "La transformación de la práctica educativa y el cambio social". Renglones. Revista del ITESO. Año 12. No. 34. Jul. 1996.

⁸ Cfr. las palabras de Luis Pérez Aguirre con las que encabezábamos este documento

tan generosa? ¿Qué es lo que le cuesta el que les suministréis conocimientos y resultados que han sido investigados en otra parte, seleccionados en otra parte y preparados didácticamente en otra parte? ¿No os preguntáis nunca si este tipo de suministro tome también algo a las personas que se lo suministra? [...] la transmisión habitual del saber en las escuelas y en los medios de información, tienen el rasgo común de volver indiferentes a los seres humanos así instruidos e informados..."⁹

Pretendiendo educar para la igualdad, la participación, la autonomía, la democracia, la tolerancia, la justicia, la libre expresión, el respeto a la dignidad de la persona, la autogestión...; resulta que las modalidades pedagógicas adoptadas son contradictorias con dichos postulados.

Desde otra perspectiva, habría que señalar que en los últimos años han proliferado instituciones educativas que fundamentan su estrategia de acción en la "*Educación en Valores*". Para impactar y posicionarse en el público organizan toda una serie de simposiums, congresos, foros, encuentros, etc. sobre los valores. Pero, ¿en qué consiste tal educación? ¿Es posible pensar una educación sin valores? Henry Giroux¹⁰ expone cuatro modelos como las escuelas buscan formar en valores:

1. La posición conservadora (Edward Wynne y Kevin Ryan). Postula que hay que regresar a la educación normal cuando se enseñaban los verdaderos valores morales, se formaban las virtudes y las buenas costumbres de los estudiantes, donde se formaba el carácter de los alumnos. Hay que transmitirles valores (amabilidad, honestidad, interés por el trabajo, autodisciplina, respeto a la ley, a los padres y a los maestros...) y no se trata de que los estudiantes cuestionen.
2. La clarificación de valores (Sidney Simons). Desde esta perspectiva se espera que los alumnos aclaren sus propios valores analizando sus puntos de vista sobre cuestiones sociales claves (pobreza, guerra, delincuencia, drogas...). El maestro tiene como función presentar esos problemas y ayudar a clarificar la polémica entre el grupo. Aquí no se parte de verdades absolutas ya que se entiende que todos los aspectos de la vida son situaciones en donde se necesita aclarar los valores que están detrás de ellas.

⁹ Rumpf, H. "Los conocimientos no se pueden transmitir a otros como informaciones". Educación. Aportaciones Alemanas a las Ciencias Pedagógicas. Vol. 45. 1992. Págs. 86-87.

¹⁰ Giroux, H. A. La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, D.F. Siglo XXI. 1993. Cap. 3

3. El razonamiento moral (Lawrence Kohlberg). Considera que el razonamiento moral va aparejado al desarrollo cognoscitivo y que al igual que éste, es un proceso que pasa por etapas. El pensamiento moral se acrecienta fomentando el examen de dilemas morales particulares y/o situaciones problemáticas o controvertidas. Trata de favorecerse la participación activa en el proceso social y político del aula, y se toman en cuenta aspectos básicos de la vida de los alumnos (clase social, raza, historia...) Sostiene que las personas deben ser capaces de pensar críticamente acerca de los principios que dan forma a sus decisiones y a las de los demás.
4. La ética aplicada (Roger Simon). Desde esta perspectiva se trata de analizar las prácticas sociales de la vida cotidiana. Revisar la forma como las instituciones sociales (familia, escuela, iglesias, partidos...) moldean las capacidades individuales. Descubrir de qué manera estas instituciones contribuyen a reproducir la desigualdad y la discriminación social. Analizar las demandas y las propuestas de la ciudadanía crítica (obreros, campesinos, defensores de los derechos humanos,...). Analizar los principios en los que se fundamentan las profesiones (Medicina, Derecho, Psicología, Pedagogía...), así como las consecuencias éticas de su actuar profesional. Cuestionar y examinar las capacidades individuales de los propios estudiantes para que éstos a su vez puedan llegar a cuestionar las posibilidades de todas las formas sociales.

De los modelos anteriores el lector podrá entresacar aquellas pautas que mejor se adapten a las circunstancias concretas en las que se lleva a cabo su práctica docente. Por nuestra parte consideramos que los dos últimos son los más cercanos a los planteamientos que venimos haciendo, aunque hay aún otros elementos que deben tomarse en cuenta.

Elementos para construir una propuesta metodológica de EPDH.

Cuando afirmamos que una de las piezas clave del proceso educativo es la metodología, no nos estamos refiriendo sólo a la aplicación más o menos sistemática de un conjunto de pasos, métodos o técnicas provenientes de un manual¹¹. Consideramos por el contrario que diseñar la EPDH en términos metodológicos es vislumbrar la manera como se articularán de forma coherente, en la práctica educativa, los principios teóricos en los que nos fundamentamos y las formas didácticas (las acciones) mediante las cuales los sujetos serán capaces de hacer verdaderos "procesos de significación" (transformar la realidad

¹¹ Por eso nos parece incompleto asumir como "el" modelo cualquiera de los planteados en el apartado anterior.

"en sí" en una realidad "para sí"). Desde esta perspectiva, se trata de prever cómo los educandos pueden aprender, no cómo los maestros vamos a enseñar.

Analizaremos a continuación algunos principios teórico-metodológicos que, en coherencia con ellos, tendrán sus respectivas implicaciones para la acción educativa: Luis Pérez Aguirre afirma:

"Educar no es introducir en la mente y el corazón de la persona (infantil o adulta) contenidos, conceptos, conocimientos... sino justamente al revés [...] 'e-ducere' quiere decir aflorar, conducir hacia fuera, sacar. En el término nada permite referirse a 'meter', 'depositar', 'inyectar'. Entonces educar es el arte de hacer aflorar todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de la persona. Es posibilitar el despliegue de todos sus talentos, sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales. [...] La educación se convierte así en un acto de permanente amor y de coraje; es una especie de arte ginecológico [...] se busca ayudar a la persona y a la sociedad a que accedan a una vida más plena y humana por la solidaridad y el espíritu fraterno".¹²

Implicaciones:

- Los conocimientos, la erudición, la experiencia de los profesores; características muy valoradas en el sistema escolar actual tienen, desde esta perspectiva, un papel bastante secundario
- La autoridad del maestro, fundada en el poder que le concede su posición en la estructura escolar, tendrá que ser suplantada por una autoridad basada en la legitimidad y en el consenso grupal
- El docente tendrá que ser experto en "técnicas ginecológicas" (mayéuticas), capaz de propiciar procesos de crecimiento personal, generador de diálogo e interacción entre los sujetos, cuestionador permanente, reconstructor de realidades...
- El estudiante, actor pasivo en el modelo actual, deberá comenzar a desarrollar otro tipo de habilidades ("competencias" se les llama ahora) para educarse sí mismo en la confrontación con los demás: autoestima, asertividad, confianza en sí mismo y en los demás, capacidad para comunicarse y escuchar, cooperación, negociación, consenso...

¹² Pérez A., L. "Educar en Derechos Humanos es al revés". Separata interna del Boletín de la Red Latinoamericana para la Paz y los Derechos Humanos. CEAAL. Mayo 1993. Págs. 1-2

Más adelante el mismo Pérez Aguirre menciona:

"El origen de nuestra opción por los derechos humanos no nace de una teoría ni de una doctrina en particular. Es producto del escuchar y 'sentir' el grito de quien se ha convertido en víctima, de quien ha sido despojado de su dignidad o de sus derechos. Por eso será siempre un camino errado acercarse a la educación para los derechos humanos desde una teoría o una doctrina [...] deberá partir de una experiencia, de un dolor ajeno sentido como propio [...] del ¡ay! producido por un golpe, una herida [...] Y del grito pasamos a la compasión [...] capacidad de oír el grito sufriente y tener la sensibilidad para responder a él. El primer movimiento pasa entonces por la sensibilidad del 'corazón', pesa en las entrañas".¹³

Implicaciones:

- La sensibilidad, la intuición, la compasión... pasan a ocupar un lugar privilegiado desde esta perspectiva. Así mismo el cuerpo, único instrumento con el que contamos para ser y hacernos humanos y que históricamente ha sido despreciado (cuando no satanizado), tendrá que ser revalorado como instrumento propiciador de educación. Por lo tanto, profesores y alumnos tendremos que aprender -o reaprender- a utilizar la parte sensible de nuestra persona.¹⁴
- En todo proceso educativo para la Paz y los Derechos Humanos partir del reconocimiento de aquellas situaciones personales donde se haya experimentado la violencia y/o la injusticia. Todos, de alguna manera, habremos sido a lo largo de nuestra vida víctimas o testigos de atropellos, autoritarismos, arbitrariedades, marginaciones... Sólo reconociendo las consecuencias sociales y personales de las injusticias, seremos capaces de in-dignarnos para levantar la voz y decir: "¡Ya basta!".

Una afirmación más:

"Aun suponiendo la mejor intención, la mejor buena voluntad y los mejores talentos intelectuales, hay lugares desde los que simplemente no se ve, no se siente la realidad que nos abre a los derechos humanos, al amor y a la solidaridad. Porque

¹³ Op. Cit. Págs. 3-4

¹⁴ "Lo esencial es esta capacidad de sentir hasta en las entrañas la situación del otro que nos interpela desde su necesidad [...], destruir los 'blindajes' que permanentemente construimos para protegernos de los demás [...] sentir al otro en mis tripas y que me hacen acercarme a él o ella, meterlos en mi vida y renunciar a que mi vida, de allí en adelante, sea la misma". (Pérez A., L. http://www.dh.iteso.mx/textos/Ed_EPDHPonenciaPerezAguirre.pdf)

*nadie puede pretender mirar o sentir los problemas humanos, la violación de los derechos y de la dignidad humana, el dolor y el sufrimiento de los otros, desde una posición 'neutra', absoluta, inmutable, cuya óptica garantizaría total imparcialidad y objetividad. Entonces hay lugares, posiciones personales, desde los que simplemente no se puede trabajar en Derechos Humanos. La cosa es así de simple, y así de grave caer en la cuenta de ello y sacar las consecuencias. "¿Dónde estoy parado, dónde están mis pies en mi praxis? Porque la cuestión es saber si estoy ubicado en el 'lugar' correcto para mi tarea [...] Para educar es obligatorio adoptar el lugar social de la víctima".*¹⁵

Implicaciones:

- Hay que reconocer cuál es el lugar social desde donde queremos luchar por la paz y los derechos humanos (en nuestra familia, trabajo, escuela, comunidad, país...) ¹⁶. Identificar cuáles son las contradicciones, las violencias que en esos ámbitos se dan... Precisar, en estas situaciones quienes son las víctimas, a quienes les han sido vulnerados sus derechos..., optar por ellos y, con ellos, comenzar el camino de recuperación de su humanidad..., humanizándolos y humanizándonos.
- Puesto que "el lugar social" desde donde se actúa resulta esencial para nuestro quehacer educativo, la metodología deberá estructurarse: de los problemas concretos de nuestra comunidad (inseguridad, maltrato a la mujer, etc.) a los temas abstractos y teóricos que los explican (¿es natural en el hombre la violencia? ¿cuáles son las causas del machismo?), del presente (la disputa por la presidencia entre candidatos de los diferentes partidos...) hacia el pasado (¿qué formas de organización política tenían – tienen- los pueblos indígenas?), de lo sentido en la experiencia cotidiana (la violencia camuflada con la que actúan ciertos profesores en las escuelas...) hacia la reflexión y el pensamiento crítico (¿además de las escuelas, qué otras instituciones ejercen violencia de forma casi imperceptible?...), de la experiencia personal (qué acciones he aprendido a realizar para defender mis derechos en mis "lugares sociales") a la interexperiencia colectiva (¿cómo podemos construir entre todos una cultura

¹⁵ Pérez A. L. Del discurso individualista a los derechos de los excluidos. En Pérez V. G. Op. Cit.

¹⁶ Hablamos de lucha para referirnos a esa disposición activa que debe asumir el sujeto para hacer valer sus derechos y los derechos de los demás. Los derechos humanos no son otorgados por el Estado. Son inherentes a la persona, pero ésta debe "construirlos" por sí misma, individual y socialmente hablando.

universal de Paz y de Derechos Humanos?).... Todo lo anterior sin olvidar el necesario movimiento dialéctico que debe darse entre "ambos lados de la moneda".

Última reflexión.

Casi a punto de terminar estas líneas llega a mis manos "El Correo de la UNESCO" del mes de marzo. En el editorial que introduce el tema principal de la revista, Koichiro Matsuura, director general de la UNESCO plantea la urgente necesidad de llevar a cabo una *revolución copernicana* de la educación: "...no basta hacer más, hay que hacer de otro modo...". Aunque la educación ha sido declarada universalmente como uno de los derechos humanos fundamentales, aunque nadie pone en duda su papel fundamental para erradicar la pobreza y el subdesarrollo; más de cien millones de niños no van a la escuela y unos 900 millones de adultos continúan siendo analfabetos. Pero no sólo la exclusión social nos cuestiona sobre lo que no hemos hecho con la educación. También los fenómenos derivados de la globalización, el internet y las nuevas tecnologías de la información critican el inmovilismo que caracteriza a los sistemas fundamentales de adquisición de conocimientos cuyo mejor representante es la escuela.

"...estos sistemas descansan fundamentalmente en una unidad de tiempo (mientras la educación es un proceso que debe proseguirse durante toda la vida); de lugar (cuando tantos individuos interesados en aprender no pueden penetrar en ellos); de actores (ignorando así la contribución que pueden brindarle los demás sectores de la sociedad); de contenido (pese a que la educación debiera hacer hincapié en la diversidad cultural), y de financiación (si bien los fondos públicos que se le asignan no respetan el crecimiento inexorable de los costos de una educación para todos y durante toda la vida). Estructuras, programas y métodos resultan cada vez más inadecuados frente a las transformaciones radicales que afectan a las sociedades en general".¹⁷

Ante este panorama, buscar maneras de ir incorporando en nuestros proyectos educativos la Educación para la Paz y los Derechos Humanos, desde la perspectiva metodológica que aquí hemos intentado esbozar, puede ser una manera para "hacer de otro modo" y comenzar a revolucionar los sistemas educativos como lo sugiere el director general de la UNESCO. Tener permanentemente presentes preguntas referidas a "cómo van a

aprender los alumnos", más que sobre el "qué voy a enseñar" puede quizá ser un buen inicio.